

Koinzer, Thomas

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 357-368



Quellenangabe/ Reference:

Koinzer, Thomas: Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 3, S. 357-368 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42557 - DOI: 10.25656/01:4255

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42557>

<https://doi.org/10.25656/01:4255>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schulkultur(en) in historischer Perspektive

Gerhard Kluchert/Thomas Koinzer

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Zur Einleitung in den Thementeil 323

Gerhart Kluchert

Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema 326

Marcelo Caruso

Enthemmung als Führungsstrategie. Transformationen der Unterrichtskultur
in München an der Wende zum 20. Jahrhundert 334

Rüdiger Loeffelmeier

Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit 345

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur. Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung
im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre 357

Hans-Werner Fuchs

Neue Steuerung – neue Schulkultur? 369

Carola Groppe

Kommentar: Schulkultur zwischen Sozialstruktur und Schulsystem –
Zur Unterschätzung der sozialen Problematik individualisierter ‚Schulkultur‘ 381

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Erziehung zur Willensfreiheit
Warum Tadel in der Willenserziehung nicht entbehrt werden kann 388

<i>Jürgen Wiechmann</i>	
Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft	409

<i>Heinke Röbbken</i>	
Karrierepfade von Nachwuchswissenschaftlern in der Erziehungswissenschaft ...	430

Besprechungen

<i>Jürgen Oelkers</i>	
Bernhard Bueb: Von der Pflicht zu führen	452

<i>Helga Bleckwenn</i>	
Friedrich Paulsen: Aus meinem Leben	454

<i>Jörg Fischer</i>	
Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich: Organisationsentwicklung	456

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2008	460
Pädagogische Neuerscheinungen	504

Thomas Koinzer

Demokratische Schulkultur

Dichotome Perzeption und ihre Funktionalisierung im deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre

Zusammenfassung: Die Implementierung einer ‚demokratischen Schulkultur‘ bildete angesichts wahrgenommener Demokratie-Defizite in der Gesellschaft und speziell in der nachwachsenden Generation ein zentrales Anliegen westdeutscher Schulreformbestrebungen der 1960er-Jahre. Internationale Schulsystemvergleiche und die positive Bezugnahme auf die Schulorganisation, die Partizipationsmöglichkeiten und das Lehr-Lern-Klima in Schulen des Auslands spielten dabei eine prominente Rolle. Am Beispiel der Studienreisen deutscher Bildungsexperten in die USA sucht der Beitrag die Mechanismen und Risiken aufzuzeigen, die derartigen Vergleichen und Rezeptionsprozessen inne wohnen: die Neigung zu dichotomen Konstruktionen und zur diskursiven Funktionalisierung ‚des Auslands‘ wie die in der realen Begegnung sich einstellende Ambivalenz des Urteils.

1. Demokratische Schulkultur für ein undemokratisches Land

Im Sommer 1962 präsentierte die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* ihren Lesern¹ die Eindrücke deutscher Amerikafahrer über eine an amerikanischen Schulen zu besichtigende Schulkultur², die von „Heiterkeit und Entspanntheit“ geprägt sei, einer Atmosphäre, die deutschen Schulen fehle. Die deutschen Pädagogen, die auf mehrwöchigen Reisen das amerikanische Schul- und Bildungswesen kennengelernt hatten, zeigten sich beeindruckt von der in den USA anzutreffenden Überzeugung und dem Optimismus, gesellschaftliche Probleme durch schulische Erziehung und Sozialisation lösen zu können. Selbst in Schulen in „ausgesprochenen Slumvierteln“ herrsche ein Geist der Selbstdisziplin, der Aufgeschlossenheit und Aufmerksamkeit, der Höflichkeit und Distanz im Umgang der Schüler untereinander wie mit den Lehrern sowie die Bereitschaft, Kritik sowohl zu üben wie entgegenzunehmen (*Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 30. Juli 1962).

Diese Eindrücke von der in den Schulen der USA herrschenden Atmosphäre wie die Überzeugung, dass die Schule als gesellschaftliche Institution und ihre Schulkultur bei der Gestaltung einer (demokratischen) Gesellschaft eine zentrale Rolle spielten, schlossen an amerikanische Re-Education-Bestrebungen nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges an. Was in den 1960er-Jahren die Deutschen in Amerika beobachteten, wurde schon im *Bericht der Amerikanischen Erziehungskommission* (Zook-Kommission) 1946 nachdrücklich für die Umgestaltung des deutschen Schulwesens bei der demokratischen „Neuorientierung Deutschlands“ gefordert. Im Mittelpunkt der Überzeugung, dass die

1 Die Nennung der männlichen Formen schließt die weiblichen ein.

2 Zum Begriff ‚Schulkultur‘ und seinen Dimensionen siehe den Beitrag von Gerhard Kluchert in diesem Heft.

Schule der „Hauptfaktor für die Demokratisierung Deutschlands“ sei, stand damals nicht zuletzt die spezifische Qualität des Schullebens. Jenes müsse so aufgebaut sein, dass es „Erfahrungen mit einer demokratischen Lebensgestaltung“ vermittele und „alle Formen demokratischen Lebens“ zulasse (vgl. Benner/Kemper 2007, S. 78; vgl. auch Braun 2004, S. 28–35; Dorn/Puaca 2009).

Die Existenz einer demokratischen Kultur in einem demokratischen Deutschland und schon gar einer demokratischen Schulkultur wurde ein gutes Jahrzehnt später von den führenden Köpfen der Frankfurter Schule, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, wie dem *American Jewish Committee*, eine der weltgrößten jüdischen Interessenvertretungen, grundsätzlich in Frage gestellt. Die Hakenkreuzschmierereien 1959/60 waren nicht nur für sie augenfälligster Ausdruck für den nach wie vor undemokratischen, totalitären und in Teilen faschistischen Bewusstseinsstand der Deutschen, besonders der deutschen Jugend (vgl. u.a. Bergmann 2003). Diesen zu ändern, meinten sie, hätten auch das Erziehungswesen und die Schule mit ihren illiberalen und autoritären Erziehungsverhältnissen versäumt. Der Jugend fehle jegliches „Gefühl“ von und für Demokratie, stellte Horkheimer 1960 fest.³ Zentral bei dieser Einschätzung war ein Demokratiebegriff, der Demokratie weniger als Herrschafts- denn als Lebensform definierte, der Demokratisch-Sein als Haltung und Handlungsweise fasste. In dieser auf das Subjekt und sein Handeln bezogenen Deutung war (und ist) Demokratie die „individuelle Selbstbestimmung im Kollektiv“ (Abromeit 2002, S. 205) und die Schule ein Ort der Bewusstmachung dieser Einsicht oder sensu Adorno von ‚Adjustment‘. Ein amerikanisches „keep smiling“ war für den altersmilden und auf die Exilerfahrung rückblickenden Adorno allemal besser als ein „böses, vermuffeltes“ (deutsches) Gesicht. Auch wenn diese ‚Anpassung‘ durch äußeren Zwang oder egoistisches Interesse bedingt würde, sei sie letztlich für den Einzelnen grundlegend, um „zu einer gewissen Humanität in seinem Verhältnis zu anderen Menschen“ zu gelangen (Adorno 1969, S. 146). Einerseits wurde dabei das „Substantielle [...] demokratischer Formen“ in den Mittelpunkt gestellt, das in Humanität, Friedlichkeit, Gutartigkeit und Großzügigkeit seinen Ausdruck fände (ebd., S. 145). Andererseits wurde die Schule als ein Ort beschworen, wo Kinder und Jugendliche zu einer ebensolchen demokratischen Gesinnung erzogen würden, zu „feeling human beings“, wie Max Horkheimer bemerkte.⁴

Als ein Unternehmen der fortgesetzten Re-Education waren danach die „German Educators’ Missions“, ein spezifisches Reiseprogramm für deutsche Pädagogen in die USA, und die Perzeption der amerikanischen Schulkultur als ‚demokratische Schulwirklichkeit‘ zu verstehen. Diese Wahrnehmungen deutscher Lehrer, Erziehungs-, Sozial-, Politik- und Geschichtswissenschaftler sowie Schuladministratoren von den Strukturen und Leistungen des amerikanischen Schulsystem und der dort dominierenden Schulkultur sollen im Folgenden vorgestellt werden. Hierzu werden zunächst kurz die Studienreisen und ihre Intentionen sowie die Verarbeitung der Reiseerfahrungen und -beobachtun-

3 Summary of Analysis of German Situation to the AJC, von Max Horkheimer, 17. März 1960, Record Group 347.7.1, FAD-1, Box 25, YIVO Archiv, New York.

4 Protokollentwurf der Auswertungskonferenz vom 6. Juli 1963, S. 1, Bl. 275, V 185, Horkheimer-Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

gen in Form von Berichten und Referaten sowie in Beiträgen für ausgewählte politik- und erziehungswissenschaftliche Zeitschriften präsentiert (2.). Letztere werden dann im folgenden Abschnitt exemplarisch vorgestellt, und mit Bezug auf die Perzeption von Schulkultur wird die Frage erörtert, wie in ihnen die Spezifik einer ‚demokratischen Schulkultur‘ zum Ausdruck kam (3.). Spiegelte sich in der deutschen Wahrnehmung der ‚demokratischen Schulkultur‘ in den amerikanischen Schulen eine defizitäre, ‚autoritäre Schulkultur‘ in den deutschen Schulen, die explizit und implizit beklagt wurde, steht der betont positiven Perzeption und Rezeption des Gastlands eine ambivalente, den Intentionen des pädagogischen Gesamtprojektes ‚Studienreise nach Amerika‘ zuwiderlaufende Beurteilung gegenüber. Letztere verweist, bezogen auf die diskursive Positionierung einer ‚demokratischen Schulkultur‘, auf kontrainentionale Effekte eines auf Vergleich und Transfer gerichteten pädagogischen Programms zur Demokratisierung der deutschen Gesellschaft und Schule in den 1960er-Jahren.

2. Reisen in die amerikanische Schule

Den pädagogischen Studienreisen nach Amerika in den 1960er-Jahren lag u.a. eine Wahrnehmung deutscher Schulkultur zugrunde, die das *American Jewish Committee* (AJC) in das Urteil „autoritär und emotionslos“ fasste. Die deutsche Schule, so meinte das AJC, sei eine „Fabrik“, in der Kindern und Jugendlichen jedwede Möglichkeit versagt bleibe, „demokratisch zu denken oder zu handeln“ (*New York Post* vom 17. September 1963). Diese im Duktus an die Rhetorik der Re-Education erinnernde Einschätzung, auf die Schule bezogen, aber die gesamte deutsche Gesellschaft im Blick, wurde nicht nur von Amerikanern geteilt. Der Zustand und die Effekte der Demokratieerziehung in Deutschland und in der deutschen Schule im Besonderen waren nicht erst mit den Hakenkreuzschmierereien 1959/60 in der Diskussion. So wurde bereits im Oktober 1959 auf einer deutsch-amerikanischen Konferenz in Bonn-Bad Godesberg, an der von amerikanischer Seite neben Vertretern des AJC auch John McCloy, James Conant und Shepard Stone sowie von deutscher Seite Arnold Bergsträsser und Hellmut Becker teilnahmen, ein mangelndes Engagement der deutschen Schule bei der Demokratieerziehung ausgemacht. Die Amerikaner waren sich wie 1945ff. einig, dass an deutschen Schulen „very little was done [...] to study democratic institutions in action and to implant in the young generation the basic ideas of democratic living”.⁵ Von den deutschen Vertretern wurde diese Einschätzung geteilt, wohl aber betont, dass man bei der politischen Bildung und Demokratieerziehung an den deutschen Schulen zahlreiche Widrigkeiten zu überwinden habe. Es fehle vor allem an guten Schulbüchern und geeigneten Lehrern. Durch einen engen Kontakt und Austausch mit den USA könne von den an amerikanischen Schulen verwendeten Methoden und Verfahren für die deutsche Schule gelernt

5 Draft Memorandum (German Educator's Program) to the American Jewish Committee, Foreign Affairs Department von Jerry Goodman, 6. Januar 1967, S. 7, JSX, German Educator's Project, YIVO Archive New York.

werden. Selbst Bundeskanzler Konrad Adenauer, der bei dieser Gelegenheit die Vertreter des *AJC* empfang, meinte, dass noch viel getan werden müsse „in educating Germans in democratic principles“.⁶

Neben dem (wiederaufgegriffenen) Gedanken, durch Austausch mit Amerika und Studienreisen an amerikanische Schulen das ‚Lernen von Amerika‘ zu fördern (vgl. Kellermann 1978; Tent 1982, S. 111–176; Füssl 2004, S. 186–201; Latzin 2005), blieb die Wahrnehmung des Defizitcharakters der deutschen Demokratie und ihrer Schule prägend in den 1960er-Jahren. Vor allem der *AJC* meinte in Westdeutschland einen verbreiteten Neonazismus, Antisemitismus und Nationalismus beobachten zu können und fand einen Beleg dafür nicht zuletzt in der Gründung der NPD 1964 und in deren Wahlerfolgen. Diese wurden als Ausdruck mangelnder demokratischer Kultur der deutschen Gesellschaft gedeutet, deren Ursachen auch in den diesbezüglich ungenügenden Leistungen der deutschen Schule gesehen wurden.

Dieser (noch) mangelhaften Demokratiefähigkeit und den ungenügenden Leistungen der Schule bei deren Entfaltung sollte mit den Studienreisen an die amerikanischen Schulen abgeholfen werden. Die deutschen Studienreisenden sollten im Rahmen der „German Educators’ Missions“ zu diesem Zweck die Arbeitsweise der Comprehensive (High) School umfassend kennenlernen. Dazu gehörte, deren ‚demokratisierende‘ Elemente und Strukturen (u.a. Social Studies, Social Learning, Student Council) sowie einen ‚demokratischen (Lehr-)Stil‘ und dessen Resultate zu beobachten und für die deutsche Schulreform zu reflektieren und zu adaptieren. Zwischen 1960 und 1971 nahmen insgesamt 127 Deutsche aus den Bereichen Bildungspolitik und Bildungsadministration, Bildungsforschung (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Politik-, Sozial- und Geschichtswissenschaften einschließlich Lehrerbildung) und Bildungspraxis sowie Schulbuch und Bildungsmedien an den vier- bis achtwöchigen Reisen in die USA teil. Organisiert wurden die Reisen vom *AJC* und dem *Studienbüro für politische Bildung am Institut für Sozialforschung (IfS)* in Frankfurt a.M. Neben dem deutschen Auswärtigen Amt, das im Wesentlichen die Kosten der Reisen übernahm, waren deutsche und amerikanische Stiftungen (Volkswagen, Thyssen und Ford) sowie das Land Hessen und die Stadt Frankfurt an der Finanzierung der Reisen bzw. der Arbeit des Studienbüros beteiligt.

Das Reiseprogramm umfasste Besuche von Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Universität, vor allem aber von Schulen, darüber hinaus von Lehrerbildungseinrichtungen, Schulverwaltungen und Schulbuchverlagen. In den Schulen hospitierte man nicht nur im Unterricht in den Social Studies und beschäftigte sich auch nicht allein mit methodischen Neuerungen wie dem Fernsehen im Unterricht, dem Team Teaching und dem Programmierten Unterricht. Vielmehr war man auch mit Fragen der Lehrer-Schüler-Beziehung und des gesamten Schul- und Unterrichtsklimas an den amerikanischen Schulen befasst. Vor und nach den Reisen – in der Regel zwei im Jahr sowie wenige Einzelreisen – fanden Konferenzen zur Vor- bzw. Nachbereitung statt (vgl. Albrecht 1999; Koinzer 2008). Die Tagungen dienten vor allem der Berichterstattung und der Präsen-

⁶ Ebd., S. 8

tion eigener Wahrnehmungen vom Schul- und Unterrichtsalltag vor Ort oder von der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis in Amerika. In Form von unterschiedlich langen Referaten wurden hier Berichte über die Amerikareisen gegeben, die sowohl allgemeine Eindrücke von den Schul- und Bildungsverhältnissen wiedergaben wie spezifische pädagogische Fragestellungen thematisierten. Die meisten der ca. 30 überlieferten Berichte und die anschließenden Diskussionen, von denen Protokolle erstellt wurden (von denen wiederum 20 erhalten sind), befassten sich mit Social Studies und politischer Bildung (u.a. Kurt Sontheimer, 1963; Rolf Schörken, 1963; Kurt Fackner, 1963; Artur Levi, 1964; Martin Greiffenhagen, 1964), Lehr- und Lernmittelwesen/Curriculumentwicklung (u.a. Hans Schild, 1964; Wolfgang Bobke, 1966; Horst Pötsch, 1969; Herbert Prokasky, 1969; Klaus Stahlhacke, 1969), Team Teaching (Jakob Muth, 1963; Harald Straube, 1964), Art und Bedeutung der sozialen Interaktion in Schulen (Reinhard Tausch, 1963), Fernsehunterricht (Karl Heinrich, 1964), Programmiertem Lernen (Otto Harde, 1964), dem Guidance-System in Schulen (Hans Ritscher, 1963), geistig behinderten oder kulturell benachteiligten Kindern (Hermann Himmelberg, 1963; Karlheinz Walter, 1963; Hermann Röhrs, 1965) oder neueren Forschungen auf dem Gebiet der Erziehungspsychologie und -soziologie (u.a. Jürgen Habermas, 1965).

3. Demokratische Schulkultur

Betrachtet man zunächst die während oder unmittelbar nach der Reise entstandenen Berichte und Referate, so lassen sich drei zentrale Gegenstandsbereiche unterscheiden. Zum einen bezogen sich die Ausführungen auf die äußere Struktur des amerikanischen Schul- und Bildungssystems sowie auf den gesellschaftlichen Kontext, in den die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen eingebettet war. Zweitens standen solche Phänomene im Blick, die wesentliche Aspekte der Schulkultur ausmachen, wie die schulische und unterrichtliche Kommunikation, das Lehrer-Schüler-Verhältnis im Allgemeinen, aber auch die Arbeit der Student Councils sowie die methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung und die materiell-technische Ausstattung der besuchten Schulen. Drittens wurden die aktuellen Trends der Schul- und Bildungsforschung an den Universitäten und an den neuen Forschungseinrichtungen (Research and Development Center) sowie die Lehrerbildung thematisiert.

Einen ähnlichen thematischen Zuschnitt zeigen auch die mit einigem Abstand zur Reise verfassten Beiträge der Amerikafahrer, die in erziehungs- und politikwissenschaftlichen Organen erschienen. In den Zeitschriften *Die Deutsche Schule*, *Erziehung und Bildung*, *Zeitschrift für Pädagogik* und *Gesellschaft, Staat, Erziehung* lassen sich für den Zeitraum von 1960 bis 1972/1975 insgesamt 183 Abhandlungen, Essays, Berichte, Diskussionen und Dokumentationen sowie Literaturberichte der Amerikafahrer ermitteln. Davon haben ca. 30% einen expliziten Bezug zum amerikanischen Schul- und Bildungswesen. Die mit Abstand meisten Veröffentlichungen finden sich in *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, der von Felix Messerschmidt, Friedrich Minssen und Otto Seitzer, ab 1967 auch von Wolfgang Hilligen herausgegebenen Zeitschrift für politische Bildung und

Erziehung. Sie widmete 1962 und 1966 jeweils ein ganzes Heft dem amerikanischen Schul- und Bildungswesen, wobei die Aufsätze durchweg von Teilnehmern der „German Educators’ Missions“ stammten.

Im vorliegenden Zusammenhang soll lediglich auf den zweiten der o.g. Gegenstandsbereiche der Beobachtung und Reflexion eingegangen werden: die ‚demokratische Schulkultur‘.⁷ Exemplarisch soll dabei zunächst eine Wahrnehmung präsentiert werden, in der die Beobachtungen mehrerer Amerikareisender prägnant zusammengefasst erscheinen. Anschließend werden die Eindrücke von der unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kommunikation an amerikanischen Schulen sowie von der Schülerselbstverwaltung vorgestellt.

Friedrich Minssen, Amerikafahrer, Mitorganisator und Koordinator der Studienreisen, fasste in seinem Aufsatzentwurf *Was ist gut an der amerikanischen Erziehung?* aus dem Jahre 1964 die deutschen Wahrnehmungen zur demokratischen Kultur der amerikanischen Schulen wie folgt zusammen:

„Das Klima, das in der amerikanischen Schule herrscht, schafft eine Atmosphäre der Freundlichkeit, des heiteren Umgangs, der Kooperation zwischen Schülern und Lehrern, Schülern und Schülern, Lehrern und Lehrern. So weit es autoritative Züge trägt, sind diese von der Sachforderung des guten Zusammenlebens und des Lernprozesses getragen und dienen nicht, wie in Deutschland noch allzu oft, der Aufrechterhaltung der Autorität des Lehrers, der als solcher die Obrigkeit repräsentiert. Ein amerikanischer Lehrer findet nichts dabei, einen Bleistift, der einem Schüler vom Pult gefallen ist, stillschweigend wieder aufzuheben und zurückzulegen – der deutsche Durchschnittslehrer würde einem solchen Ansinnen gegenüber annehmen, ihm brähe ein Zacken aus der Krone. Der deutsche Lehrer, heißt es, müsse Goethe kennen, wenn er guten Unterricht geben wolle; der amerikanische Lehrer, heißt es, müsse zum gleichen Zweck seinen Schüler John kennen. [...] [I]n amerikanischen Schulen [werden] weniger Weisungen erteilt [...] und häufiger bitte und danke gesagt [...] als in deutschen Schulen, [...] der Leistungsdruck [ist] geringer. So ist das Klima, das an der amerikanischen Schule herrscht, die Bedingung für eine Erziehung in Freiheit; andererseits bringt das Klima, das an vielen deutschen Schulen immer noch herrscht, nicht freie Menschen, sondern gehorsame Staatsbürger hervor.“

Die hier emphatisch gepriesene schulische Kommunikation wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis überhaupt – als ein besonders hervorgehobenes Kriterium zur Beurteilung der Qualität einer (demokratischen) Schulkultur – wurden von den deutschen Amerikareisenden wiederholt thematisiert. Die ‚Andersartigkeit‘ – gemeint war stets im Vergleich mit deutschen Lehrern, mit dem deutschen Unterricht und der deutschen Schule – resultierte ihrer Ansicht nach vor allem aus einem anderen Lehrertyp in Amerika. Dieser Typ

⁷ Eher skeptische Einschätzungen, etwa hinsichtlich mangelhafter methodisch-didaktischer Unterrichtsgestaltung an amerikanischen Schulen, werden im abschließenden Teil vor dem Hintergrund der Ambivalenz des Transferpotentials amerikanischer (Schul-)Kultur diskutiert.

sei „praktisch-handelnd, experimentierfreudig, progressiv“, so der Lehrer Hans Graf 1964 nach seiner Amerikareise.⁸ Deutsche und amerikanische Lehrer unterschieden sich durch ihre gegensätzlichen Auffassungen vom Sinn, von der Funktion der Erziehung. Für deutsche Lehrer sei die Schule kein „sozialer Agent“. Erziehungsprozesse in der Schule und die daraus erwachsenden „Konsequenzen für das Verhalten“ kümmerten sie nicht. Amerikanische Lehrer seien hingegen „warm und freundlich“, Mentoren ihrer Schüler und trotzdem in den meisten Fällen „Respektspersonen“, wie der Politologe Kurt Sontheimer 1963 urteilte.⁹

Die „freundlich entspannte, sozial integrative Atmosphäre“ im Unterricht, so 1967 der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Mitter¹⁰, spiegle sich auch im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern wider. Das sei das „gelebte Prinzip der Gleichheit“: das „völlig freie, ungezwungene, unautoritäre Miteinander von Lehrern und Schülern“, wie es 1966 Ernest Jouhy, Lehrer an der Odenwaldschule, wahrnahm.¹¹ Selbstsicherheit und -disziplin der Schüler, ihre Offenheit und ein hohes Maß an Freiwilligkeit seien charakteristisch für diese amerikanische Schulkultur, wie 1964 der spätere Oberbürgermeister von Göttingen Artur Levi oder 1963 der Duisburger Schuldezernent und spätere Kultusminister von Nordrhein-Westfalen Fritz Holthoff feststellten.¹² Letztere seien nicht unwesentliche Grundlagen für das außerunterrichtliche Schülerengagement, z.B. in der Schülermitverwaltung, die von den deutschen Beobachtern als ein fundamentales Element einer demokratischen Schulkultur wahrgenommen wurde. Hier zeige sich, wie die „Initiativ- und Produktivkräfte im Kind“ entwickelt seien. Als eine „durchaus eigenständige, originäre, aus dem Auftrag gegenüber dem Mitschüler wahrgenommene Aufgabe“ werde die Arbeit in der Selbstverwaltung anerkannt, fügte Holthoff hinzu.¹³ Die Bereitschaft der Schüler zur Mitwirkung in den Student Councils als „notwendige[r] Vorschule für Verhaltensweisen des späteren Staatsbürgers“ werde dabei nicht zuletzt geweckt durch die ganztägige und flexible Schulorganisation. „Sicherheit, Selbstdisziplin und unbefangenes Verhalten“ würden hier eingeübt und machten die Schule zu einer „Vorschule der Demokratie“, wie Levi 1965 resümierte.¹⁴ Dieser überaus positiven Einschätzung der demokratischen Schulkultur in Amerika folgten auch zahlreiche spätere Abhandlungen. Wiederholt wurden die besondere Unter-

8 Referat von Hans Graf vom 8. Oktober 1964, o. Bl.-Nr., V 190, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

9 Report on the summary session vom 23. Mai 1963, S. 1/5, o. Bl.-Nr., V 190, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

10 Protokoll der Auswertungskonferenz vom 23. Januar 1967, S. 2, o. Bl.-Nr., Abt. 504, Nr. 6596, Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden.

11 Protokoll der Vorbereitungskonferenz vom 11. Oktober 1966, S. 4, o. Bl.-Nr., Abt. 504 Nr. 6596, Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden.

12 Bericht von Artur Levi, S. 2, o. Bl.-Nr., V 189, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.; Protokoll der Auswertungskonferenz vom 26. Januar 1963, S. 6, Bl. 65, IX 235, 51–71, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

13 Ebd.

14 Protokoll der Auswertungskonferenz vom 7. Januar 1965, S. 3, o. Bl.-Nr., V 188, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

richtsatmosphäre oder das Schulklima als wichtige Faktoren für die Ausprägung demokratischer Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen thematisiert. Eine „unbewußt vorhandene, nicht mehr intendierte Liberalität“ im Lehrer-Schüler-Verhältnis und ein spezifisches Sozialklima, ein „Klima der Freiheit, in dem die Ordnung ihren unumstößlichen Platz hat“ (Dornberg 1962, S. 342; vgl. auch Tausch/Tausch 1966), wurden ebenso hervorgehoben wie die Rolle der Student Councils. Diese seien das „Kernstück der Sozialerziehung“ an amerikanischen Schulen (Steindl 1962, S. 348). Schließlich wurde die Einbettung der demokratischen Schulkultur in eine gesamtgesellschaftliche demokratische Kultur hervorgehoben, die eine „abgestimmte Verhaltensbildung“ ermögliche. Vorsichtig verallgemeinernd und die „Vielfalt“ Amerikas betonend, wurden in diesem Zusammenwirken die Ursachen für jene beobachteten zwischenmenschlichen Verhaltensweisen lokalisiert, die als demokratisch gedeutet wurden und von denen deutsche Schulen und die deutsche Gesellschaft noch weit entfernt schienen. Die „frische, gesunde und höfliche“ Art der amerikanischen Jugend sei das Resultat dieses Zusammenspiels von gesellschaftlichem und Schulklima. „Spannungsloser und freundlicher“ als in Deutschland, erzeuge letzteres „freundliche Gelassenheit“ und „sichere Umgangsformen“. Frühzeitig werde gelernt, dass für das mitmenschliche Zusammenleben Spielregeln von entscheidender Bedeutung seien, an die sich zu halten aus „freier Bereitschaft und Überzeugung“ geschehe. Zudem werde jungen Amerikanern frühzeitig Verantwortung zugestanden und deren Übernahme gefordert wie gefördert. Das so entstehende Verantwortungsbewusstsein komme in „Hilfsbereitschaft“ und „Einsatzfreude“ zum Tragen sowie im Wirken für das Gemeinwesen (ebd., S. 351).

Den (positiven) Leistungen der amerikanischen (demokratischen) Schulkultur für diese ‚Entäußerung in der Welt‘ wurden dennoch wiederholt ‚Herausforderungen‘ (challenges) zur Seite gestellt, die das amerikanische Schul- und Bildungssystem und mit ihm die einzelnen Schulen auch und besonders im Vergleich mit der deutschen Schule – dem Gymnasium im Besonderen – anzunehmen aufgefordert seien. Angesprochen wurden in diesem Zusammenhang vor allem die mangelnde „intellectual competence“ (Sontheimer)¹⁵, d.h. das Fehlen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von deutscher Seite als für das Weltverständnis unerlässlich angesehen wurden und nur mit „qualifizierter geistiger Arbeit und Leistung“ erworben werden könnten (Steindl 1962, S. 351).

Beispielhaft für die zwiespältige Perzeption und Rezeption Amerikas und der amerikanischen Schule mit ihrer Schulkultur steht Günther C. Behrmanns Abhandlung „Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik“, die er im Anschluss an die Studienreise 1969 in *Gesellschaft, Staat, Erziehung* veröffentlichte. Behrmann macht darin auf unterschiedliche Verkürzungen in der Rezeption Amerikas und der Wahrnehmung der Leistungen der amerikanischen Schule bei der Demokratieerziehung aufmerksam, wie sie seiner Ansicht nach seit Beginn der „German Educators’ Missions“ zu beobachten seien. Der deutsche Amerikareisende sei beeindruckt von dem „geübten Stil demokratischen Verhaltens“, von Kompromissbereitschaft und partner-

15 Report on the summary session vom 23. Mai 1963, S. 4, o. Bl.-Nr., V 190, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

schaftlichem Handeln, das in und zwischen unterschiedlichen Gruppen der amerikanischen Gesellschaft anzutreffen sei. Derartige Verhaltensweisen einzuüben, so Behrmann weiter, werde im Anschluss von deutscher Seite oft als „wichtigste Aufgabe einer demokratischen Erziehung“ (Behrmann 1969, S. 147) herausgestellt. Dieser deutschen ‚Übersetzung‘ demokratischer Kompetenz korrespondiere zudem das Bild eines „spezifisch deutscher Autoritarismus“ und die Konstruktion eines deutschen „Nationalcharakters“ mit zahlreichen undemokratischen oder apolitischen Zügen, die ihre schulische Ausprägung in „geschlossenen Schulzimmertüren“ oder im dominierenden Frontalunterricht fänden (ebd., S. 147).

4. Ambivalente Funktionalisierung – ein Fazit

Behrmann deutete mit kritischem Blick auf die Zielsetzungen der „German Educators’ Missions“ an, mit welchen Erwartungen viele deutsche Pädagogen auf der ‚Suche nach der demokratischen Schule‘ nach Amerika reisten bzw. geschickt wurden. Für die Positionierung der Schulkultur Amerikas im deutschen Schulreformdiskurs blieb dies nicht folgenlos, zeitigte vielmehr auch kontraintentionale Effekte. Das Bild, das sich den Deutschen in Amerika und an den amerikanischen Schulen bot, musste jene Erwartungen nachhaltig erschüttern. Zum ‚American Way of Life‘ gehörten eben auch „im Kern verrottete Städte“, die „offenkundige Armut“ breiter Bevölkerungsschichten, Kriminalität in den Großstädten, der „harsche Ton der Lehrer in den Slumschulen“ und die Radikalisierung politischer Gruppen, wie Behrmann feststellte (ebd., S. 147). In den Schulen werde, wie schon Kurt Sontheimer zu Beginn der 1960er-Jahre andeutete, lediglich der „American Dream of equality“ vermittelt. Die „Wirklichkeit“, die Klassenstruktur der Gesellschaft oder der Rassenkonflikt, würden dagegen nicht thematisiert.¹⁶ Nach Behrmann verwandele sich der ‚American Dream‘ wie des Deutschen Traum von Amerika angesichts dessen bald in „pure Ideologie“ (Behrmann 1969, S. 147).

Gleichzeitig warnte Behrmann aber, nun in eine gegenteilige Haltung zu verfallen: Niedergangspolemik sei ebenso wenig angebracht wie vorbehaltlose Begeisterung. Es sei, so Behrmann, kaum vorstellbar, dass eine kontinentaleuropäische und besonders die deutsche Gesellschaft, sähe sie sich derartigen Erschütterungen, solchen sozialen und politischen Konflikten gegenüber, „nicht schon längst einen Ausweg in einem totalen und totalitären Wandel der politischen Institutionen gesucht hätte“ (ebd., S. 147). Dennoch: In den USA könne gelernt werden, dass soziales Verhalten, „intelligent sympathy and good will“ sensu Dewey lediglich zusätzliche, aber keinesfalls hinreichende Bedingungen für eine stabile Demokratie seien. Um Demokratie zu verwirklichen, brauche es überdies die „rationale Einsicht“ des Einzelnen in die politische Ordnung ebenso wie die permanente Teilhabe am politischen Leben (ebd., S. 148). Nicht allein die ‚Heiterkeit‘ und ‚Entspanntheit‘ der alltäglichen und schulischen Kommunikation, sondern eben

16 Report on the summary session vom 23. Mai 1963, ohne Blatt-Nr., S. 4, V 190, Horkheimer Nachlass, Archivzentrum Frankfurt a.M.

auch die fortwährende kritische Reflexion von sozialer Realität gehörten für ihn zu einer demokratischen (Schul-)Kultur, zu einer effektiven politischen Bildung und Demokratietrierziehung in der Schule. In dieser Erkenntnis sah Behrmann das eigentliche Lern- und Transferpotential für die Gestaltung einer deutschen demokratischen Schulkultur.

Diese Einsicht – die von einer kritischen Einschätzung der (akademischen) Leistungen der amerikanischen High Schools begleitet war – als nüchternes Resultat des ‚Lernens von Amerika‘ verblasste im deutschen schulreformerischen (Demokratisierungs-) Diskurs der Zeit, vor allem als dieser seine Dynamik zunehmend aus sich selbst bezog und ‚Amerika als Referenz‘ auf Grund der Rassenunruhen und des Vietnamkriegs immer fragwürdiger wurde. Die Verarbeitung der amerikanischen demokratischen (Schul-)Kultur und deren gesellschaftlicher Einbettung blieb ambivalent. Sie verweist auf die im Transfer wirkenden Mechanismen, auf die mögliche Existenz mehrerer, paralleler Wahrnehmungen und deren diskursive Indienstnahme. Durch die *simplifiziert-positive* Perzeption, die von der Dichotomie heiter – ernst, demokratisch – autoritär, modern – unmodern, kurz: gut – schlecht geprägt war (vgl. Fend 1986), konnte der zeitgenössischen deutschen Schulreform- und Demokratisierungsdebatte mit ‚Amerika‘ einerseits ein „Zusatzsinn“ (Schriewer 2003, S. 49) beigebracht werden. Die Bezugnahme auf ein ‚westliches‘ Modell – und nicht etwa auf eigene, vor dem Hintergrund der deutschen Katastrophe als problematisch empfundene Traditionen reformpädagogischer Provenienz (Schulgemeinde, Arbeitsschule) – verlieh dem Konstrukt im zeitgenössischen Kontext besondere Überzeugungskraft. Doch schon die zum Zwecke der Übernahme dieses Modells initiierten ‚Bildungsreisen‘ führten eben auch zur Wahrnehmung mangelnder „intellectual competence“ als Ergebnis schulischen Lernens und zu einer Konfrontation mit dem gesellschaftlichen Kontext, in den die demokratische Schulkultur der USA eingebunden war. Damit konnten negative Konnotationen von ‚Amerika‘ (wieder) an Bedeutung gewinnen, das zudem nun als Ort von ‚Verfall‘ und ‚Gewalt‘ erschien, konnte im Kontext von ‚Amerika als Argument‘ wieder das Schreckgespenst einer „pädagogischen Amerikanisierung“ (vgl. Zymeck 1975, S. 315–321) aus der Re-Education-Ära auftauchen. Eine zwiespältige Wahrnehmung der (Schul-)Kultur Amerikas war dem deutschen Schulreformdiskurs der 1960er-Jahre somit inhärent.

Literatur

- Abromeit, H. (2002): Wozu braucht man Demokratie? Die postnationale Herausforderung der Demokratietheorie. Opladen: Leske und Budrich.
- Adorno, T.W. (1969): Wissenschaftliche Erfahrungen in Amerika. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a.M.: Edition Suhrkamp, S. 113–148.
- Albrecht, C. (1999): Im Schatten des Nationalsozialismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In: Albrecht, C./Behrmann, G.C./Bock, M./Homann, M./Tembrück, F.H. (Hrsg.): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a.M./New York, S. 387–447.
- Behrmann, G.C. (1969): Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 14, S. 145–160.

- Benner, D./Kemper, H. (2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.2.: Staatliche Schulreform und reformpädagogische Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bergmann, W. (2003): Antisemitismus vor Gericht. Die Hakenkreuzschmiererein an der Kölner Synagoge 1959 und andere Übergriffe. In: Klein, A./Wilhelm, J. (Hrsg.): NS-Unrecht vor Kölner Gerichten nach 1945. Köln: Greven Verlag, S. 131–149.
- Braun, B. (2004): Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone: Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949. Münster: Litt.
- Dorn, C./Puaca, B. (2009): „The Appeal to the German Mind”. Educational Reconstruction in the American Zone of Occupation, 1944–1949. In: Sobe, N.W. (Hrsg.): American Post-Conflict Education Reform. From the Spanish-American War to Iraq. London u.a.: Palgrave Macmillan.
- Dornberg, E.J. (1962): „Social Studies“ in der amerikanischen High School. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 7, S. 335–345.
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, S. 275–293.
- Füssl, K.-H. (2004): Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung, Wissenschaft, Politik. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Kellermann, H.J. (1978): Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program between the United States and Germany 1945–1954. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Koinzer, T. (2008): „Lehrfahrten für die Gesamtschule“. Educational Borrowing, Transfer und Externalisierung auf die amerikanische Comprehensive School. In: Bildung und Erziehung 61, S. 11–29.
- Latzin, E. (2005): Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schriewer, J. (2003): Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In: Kaelbe, H./Schriewer, J. (Hrsg.) (2003): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaft. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 9–52.
- Steindl, M. (1962): Sozialerziehung in der amerikanischen High School. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 7, S. 345–351.
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (1966): Sozialklima und soziale Interaktion in deutschen und amerikanischen Schulen. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 11, S. 272–282.
- Tent, J.F. (1982): Mission on the Rhine. Reeducation and Denazification in American-Occupied Germany. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Zymek, B. (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952. Ratingen u.a.: Aloys Henn Verlag.

Abstract: *In view of the perceived deficit in democracy within society and especially among the younger generation, the implementation of a “democratic school culture” constituted a central request of West German attempts at a school reform during the 1960s. International comparisons of school systems and the positive reference to the school organization, the possibilities of participation, and the teaching-learning-climate at schools in foreign countries played an important role in this. Taking study trips by German educational experts to the United States as an example, the author reveals the mechanisms and risks inherent in such comparisons and processes of reception: namely, the proneness to dichotomic constructions and to a discursive functionalization of “the foreign countries” as well as the ambivalence of the judgement, which becomes apparent in the actual encounter.*

Anschrift des Autors:

Dr. Thomas Koinzer, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
Unter den Linden 6 (Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7), 10099 Berlin,
E-Mail: thomas.koinzer@rz.hu-berlin.de.